

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 7 日現在

機関番号：62601

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2014～2016

課題番号：26590247

研究課題名（和文）知識観の特長を生かした社会系教科目の指導と評価の改善に関する研究

研究課題名（英文）Research to improve methods and techniques of instruction and evaluation of social studies that refer to attitude to knowledge

研究代表者

大杉 昭英（OSUGI, AKIHIDE）

国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・部長

研究者番号：50353397

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 2,600,000円

研究成果の概要（和文）：この研究の目的は二つある。第1は、教師や児童、生徒の持っている知識に対する考え方を調査することである。第2は、知識に対する考え方を参考にして、社会科の学習指導と評価を改善することである。

研究の結果、次のことが分かった。中学生と高校生は実在論が多いが、社会構成主義の考え方も多い。このことを踏まえ、次の二つの学習指導を提案した。制度や仕組みなど事実に関する内容を授業で取り上げる時には、実在論の考え方で指導する。また、授業で価値判断を行うようなときには、社会構成主義の考え方で指導する。

研究成果の概要（英文）：There are two purposes of this research. The first is to investigate the attitude to teacher, child, and student's knowledge. The second is to improve methods and techniques of instruction and the evaluation of social studies referring to the attitude to knowledge.

As a result of the research, the following has been understood. The junior high school student and the high school student have a lot of realism. However, there are a lot of ideas of the social constructionism, too. Then, it proposed the following two methods and techniques of instruction. When the content concerning the fact like the system and the mechanism, etc. is taken up by the class, it guides it by the idea of realism. Moreover, when value is judged from the class, it guides it by the idea of the social constructionism.

研究分野：社会科教育

キーワード：知識観 授業構成 学習指導 学習評価

### 1. 研究開始当初の背景

平成20年度版学習指導要領は、現代が知識基盤社会であるという時代認識のもと知識の役割を再評価し、知識の習得とそれを活用する力などを学力の基本要素として編成されており、学校では知識を活用する学習活動が重視されるようになった。しかし、活用すべき知識の本質については、いまだ確定された考え方があつたわけではなく、科学哲学上も論争状態にあつた。

こうした状況下で、社会科教育学研究上も重要な問題であるとして、全国社会科教育学会2012年大会で「社会科教育における知識の再検討」が大会テーマとして掲げられた。

このような研究動向を踏まえ、社会系教科目担当教師及び児童生徒の知識観と教科内容との適合性を検討することが研究課題となつた。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、教師及び児童生徒の持つ知識観と社会系教科目(社会科、地理歴史科、公民科)の内容との適合性を明らかにし、知識観の特長を生かして小・中・高等学校における社会系教科目の指導と評価の改善方略を探究することである。

具体的な研究目的として、次の2点をあげることができる。

科学哲学の知見を手掛かりに、社会系教科目と関連が深いと考えられる知識観について整理し、社会系教科目の内容との関係性を明らかにする。

日本や諸外国において社会系教科目の授業担当教師及び児童生徒の知識観と授業構成、学習指導、評価との関係性を明らかにし、指導と評価の改善を図る方略並びに授業モデルを開発する。

### 3. 研究の方法

本研究では、今日科学哲学において主要な知識観として議論されている実在論的知識観と社会構成主義的知識観に着目し<sup>(註1)</sup>、それを基に社会系教科目担当教師及び児童生徒等の知識観について調査・分析を行う。さらに、その知識観と社会系教科目の内容との適合性を整理し、知識観の特長を生かした授業づくりや学習指導法、評価法を検討する。

具体的には、以下の、に示すプロセスに沿って研究を展開した。

#### 文献調査

科学哲学で議論されている知識観について文献調査をもとに整理し、実在論的知識観と社会構成主義的知識観を社会系教科目に関係が深いものとして取り上げ、研究の基本枠組みとした。

#### アンケート調査及びインタビュー調査

本研究の基本枠組みを基に、諸外国の児童生徒へのアンケート調査など外国調査を実施し、その整理・分析を行った。さらに、日本の児童生徒等に対し知識観についてアン

ケート調査等を行うとともに、小・中・高等学校の社会系教科目担当教師に対し、どのような知識観を持ち、どのような授業構成、学習指導、評価を行っているかについてアンケートとインタビュー及び授業参観を行った。

#### 授業モデルの開発

文献調査、アンケート調査及びインタビュー調査の結果を分析し、その結果を基に授業モデルを開発した。

### 4. 研究成果


#### (1) アンケート調査と分析枠組み

日本の児童生徒、教員養成大学における教員志望の学生等や教師及び外国(フィンランド)の児童生徒の知識観について、次のような質問項目を設けたアンケートを作成・実施した。

次の三つの問いに対し、それぞれアかイのどちらかに○を付けてください。  
あてはまるものに○(男・女)

Q1: 下の図のように、人間が矢印のように動くと、反対側にいるうさぎも矢印のように動く時、切り株に隠れているため、うさぎと人間は永遠に出会うことはありません。このような場合、人間にとってうさぎは存在していると思いますが、存在していないと思いますが、下のどちらかに○を付けてください。

ア 存在している      イ 存在していない



Q2: あなたは、人間が存在しようといまいと、この世界には一定の法則・秩序(ものは上から下に落ちる。命を奪ってはいけないなど。)が存在しており、人間がそれを発見したと思いますが。

ア はい      イ いいえ

Q3: あなたは、この世界には一定の法則・秩序(ものは上から下に落ちる。命を奪ってはいけないなど。)があるかどうか分からないが、人間が話し合って、そのようなもの(秩序)があることには同意しますか。

ア はい      イ いいえ

アンケートについては、Q1はアンケートそのものへの関心を持たせる質問である。分析に当たっては、児童生徒、教員志望の大学生等や教師が、Q2とQ3に対して「ア はい」「イ いいえ」のどちらを選んだかに着目した。

まず、Q2を「ア はい」、Q3を「イ いいえ」と回答した者は「ア・イ」と分類し、現実世界は学習者とは独立に存在しており、そこには何らかの構造や秩序が実在し、我々はそれを正しく知ることができるという「実在論」の考え方を持つ者と仮定した。また、Q2及びQ3で「ものは上から下に落ちる、命を奪ってはいけないなど」と記述しているように、対象は事実と価値であり、それに対し実在論の立場を取る者と考えた。

次に、Q2を「イ いいえ」、Q3を「ア はい」と回答した者は「イ・ア」と分類し、

人間の認識活動から独立した世界が存在するかどうか、また、そこに構造や秩序があるかどうかは分からないが、それは我々が社会的合意によって構成したものだという「社会構成主義」の考え方を持つ者と仮定した。また、実在論と同様に、対象は事実と価値だと考えた。

続いて、Q2を「イ いいえ」、Q3も「イ いいえ」と回答した者は「イ・イ」と分類し、事実についても価値についても秩序を想定しない者と仮定し、無秩序とした。

最後に、Q2を「ア はい」、Q3を「ア はい」と回答した者は「ア・ア」と分類し、事実に関しては実在論、価値に関しては社会構成主義の考えを持つ者と仮定した。

以上のような仮定のもと、以下の分析枠組みを作成し、調査結果を整理した。

	事 実	価 値
ア・イ	【実在論】 我々とは独立した客観的真理が存在する	【実在論】 我々とは独立した客観的価値が存在する
イ・ア	【社会構成主義】 我々が話し合って合意した真理	【社会構成主義】 我々が話し合って合意した価値
イ・イ	【無秩序】 真理は存在していないし形成もされない	【無秩序】 価値は存在していないし形成もされない
ア・ア	【実在論】 我々とは独立した客観的真理が存在する (事実については実在論的)	【社会構成主義】 我々が話し合って合意した価値 (価値については社会構成主義的)

## (2) 分析と考察

児童生徒に対するアンケート調査については、彼らが社会系教科目の授業を受けた後に実施し、小学校6年生児童 25人、中学生 222人(日本の中学校3年生 105人、フィンランドの中学生<7年生・8年生・9年生> 117人)、高校生 373人から回答を得た。また、医療系の短期大学生(社会科教員志望というわけではない) 127人、社会科教員志望の四年制の大学生 153人、小中学校教師 136人及び高校教師 79人には授業とは関係なく調査した。回答者数は合計 1115人となった。その結果をまとめたものが次の表である。

	ア・イ	イ・ア	イ・イ	ア・ア
小学校児童	17	1	2	5
日本の中学生	60	42	0	3
フィンランド中学生	38	15	7	57
高校生	139	110	41	83
短大(医療系)	34	22	10	61
大学生	49	57	16	31
小中教師	43	30	11	52
高校教師	25	23	7	24

(表中の      の数字が最大値)

この調査結果を見ると、まず、小学校6年生の児童は調査人数が少なかったものの、「ア・イ」(事実や価値について実在論)が最も多かった。

中学生については、日本では「ア・イ」(事実や価値について実在論)が最も多かった。外国調査で行ったフィンランドの中学生は「ア・ア」(事実は実在論、価値は社会構成主義)が 57人と最も多かったが、「ア・イ」(事実や価値について実在論)も 38人おり2番目に多かった。

高校生については、「ア・イ」(事実や価値について実在論)が最も多かった。なお、高校生のうち、海外からの帰国生徒が多数在籍する学校の3年生(114人)については、「イ・ア」(事実や価値について社会構成主義)が 43人、「ア・イ」(事実や価値について実在論)が 29人、「ア・ア」(事実は実在論、価値は社会構成主義) 27人、「イ・イ」(無秩序)が 15人という結果になり、社会構成主義が最も多くなっていた。その高校生に対して、これまで受けてきた授業の感想についてインタビューすると、「多様な意見があることを学んだ。」「自由に意見が述べられる。」「自分たちで答えを考えることができる。」「と回答していた。

医療系の短期大学生については、「ア・ア」(事実は実在論、価値は社会構成主義)が最も多く短期大学生の半数近くの 61人であった。次いで多いのが「ア・イ」(事実や価値について実在論)の 34人である。

社会科教員志望の四年制の大学生については、「イ・ア」(事実や価値について社会構成主義)が 57人と最も多く、次いで多いのが「ア・イ」(事実や価値について実在論)の 49人であった。

教師については、高校生や大学生と同様に回答者の多くが「ア・イ」「イ・ア」「ア・ア」に分かれたが、小中学校の教師は、事実は実在論であるが価値は社会構成主義の者が、高校教師は、事実や価値について実在論の者が、それぞれ最も多かった。

以上の調査結果から、小学生は実在論が多いこと。また、中学生、高校生も実在論が最も多いものの、徐々に社会構成主義が増え、大学生になると社会構成主義が最も多くなっていることが分かった。一方、教師について見ると、実在論の「ア・ア」、社会構成主義の「イ・ア」、事実は実在論であるが価値は社会構成主義になっている「ア・ア」と回答したものがほぼ同数になっていたことが分かった。

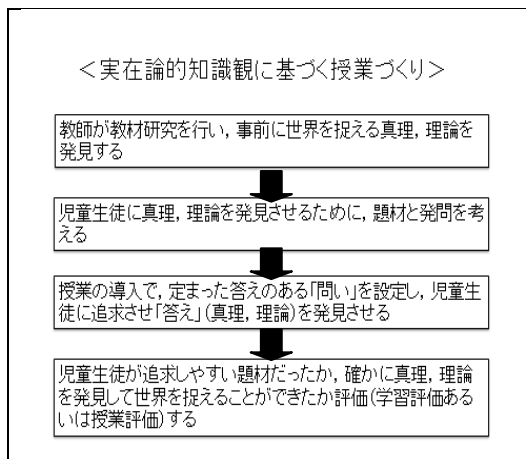
このような傾向が見られるのは、例えば、社会系教科目の授業で使われる教科書の内容が、社会制度や仕組みについて書かれているものが多かったり、また、歴史的事実なども断定的に書かれていたりしており、児童生徒がこのような教材を用いて学習することで、ものごとは客観的に存在するという実在論を受け入れやすくなっていると思われる。

一方、大学生は、学生自身が研究活動を行う中で、一つの出来事には様々な解釈があること、また、卒業論文作成などで自分自身が答えを作り出すことなどを経験することで社会構成主義を受け入れやすくなっていると思われる。

教師については、知識観が三つに分かれた原因は不明であった。

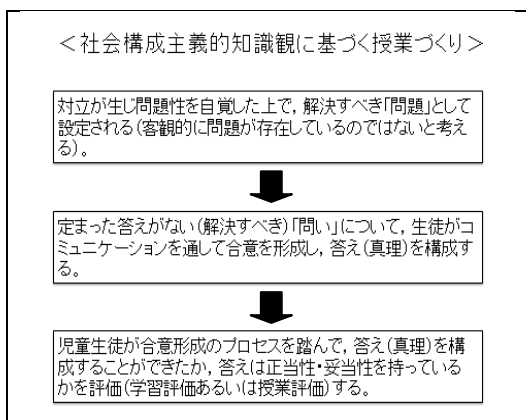
### (3) 知識観に基づく授業づくりのモデル化

知識観に関するアンケート調査等を踏まえ、实在論的知識観に基づく授業づくりと社会構成主義的知識観のそれを検討し、授業づくりと評価の視点をそれぞれ次のようにモデル化した。



实在論的知識観に基づく授業づくりでは、教師が事前に教材研究を行って客観的で正しいとされる答えを見出し、授業でそれを生徒に追究(=発見)させるために「学習問題」や資料を準備し指導するようになっている。換言すれば、すでに定まった答えが客観的に存在する「学習問題」を児童生徒に追究(=発見)させるような授業となる。

また、学習評価は、児童生徒が客観的に存在する真理・理論を確かに発見し捉えたかどうか重要となる。



一方、社会構成主義的知識観に基づく授業づくりでは、学習者が問題状況に身を置きその問題性を自覚し、他者とのコミュニケーション

を通して合意形成を図り答えを構成する学習を支援するようになっている。換言すれば、まだ定まった答えがない「学習問題」に対し、児童生徒がコミュニケーションを通して答えを作り出す授業となる。

また、学習評価は、授業で真理と考えられるものを自分たちで作ることができたか、そのプロセスや結果が多くの人に受け入れられる(合意できる)ものになっているかどうか重要となる。

### (4) 社会系教科目の授業構成について

本研究では、教師及び児童生徒等の知識観を整理する基本枠組みを、实在論的知識観と社会構成主義的知識観とした。そして、日本の小学生から大学生まで調査した結果、年齢が進むにつれて「ア・イ」(事実や価値について实在論)から「イ・ア」(事実や価値について社会構成主義)へと回答するものが増加していることが分かった。

ところが、フィンランドの中学生や医療系短期大学生及び小中学校の教師の場合は、「ア・ア」(事実は实在論、価値は社会構成主義)が最も多かった。この考え方は、対象(事実と価値)によっては实在論の立場を取ったり、社会構成主義の立場を取ったりするというものである。確かに、価値は人間がいてはじめて存在するものであり、我々とは独立して客観的に存在するとは考えにくい。このように対象によって二つの知識観を使い分けることは、一般的にも広く受け入れられるものと思われる。

こうした考察を踏まえ、社会系教科目の授業づくりについて再検討した。まず、社会系教科目の授業で扱う学習素材は、事実に関する内容と、社会の在り方や善悪の判断を含む価値に関する内容がある。

そこで、事実に関する内容を取り上げる場合、我々とは独立して客観的に存在する真理を追究し発見するという实在論的知識観に基づいて授業を構成する。例えばそれは、世界や他地域で見られる地理的事象、司法における三審制度や内閣制度、市場など現在の法、政治、経済などの諸制度を学習素材とする授業である。

一方、価値に関する内容を取り上げる場合、我々がコミュニケーション(話し合い)を通して合意したものが真理だとする社会構成主義的知識観に基づいて授業を構成する。例えば、工場が移転しその跡地に福祉施設、公園、清掃工場、図書館のどれを建設すべきか?あるいは死刑制度を廃止すべきか?など価値判断しなければならぬものを学習素材とする授業である。

以上のように考え、社会系教科目の授業では、学習素材(事実に関する内容と価値に関する内容)に対応して、实在論的知識観に立つ授業づくりと社会構成主義的知識観に立つ授業づくりから検討することが必要だと考える。

(5) 課題

社会系教科目の授業づくりに当たって、対象によっては実在論の立場を取ったり、社会構成主義の立場を取ったりする方略で検討した。その際、対象を事実と価値に分類したが、科学哲学では、もう少し異なる視点から検討されている知識観がある。それは、観察可能なものについては、我々とは独立した秩序があることを認め、それを知り得る。しかし、観察不可能なものについては、秩序があるかもしれないがそれをとらえる保証はないという「反実在論」<sup>(註2)</sup>と呼ばれる考え方である。

この考え方によると、事実についても観察不可能な対象に対しては社会構成主義の立場を取ることになる。例えば、社会科では模擬裁判を行う授業がある。この授業のポイントは、被疑者が訴えられたような犯罪を本当に行ったかどうか(事実認定)を、生徒が決定するという点にある。これについて法曹界では、「刑事手続における真実は、言葉の厳密な意味においては、発見されるのではなく、構成・構築されることになる」<sup>(註3)</sup>と考える。そして、通常の間人なら誰でも疑いを差挟まない程度に真実らしいと思われる結論を話し合いによって合意形成し判決を出すのだという。つまり、(観察不可能という意味で)犯罪現場にいなかった裁判官、裁判員は、提出された証拠を基に事実(真実)を構成するというのである。

残された課題は、こうした事実に関する内容でも観察不可能なものについては社会構成主義の立場を取る社会系教科目の授業をどのように構成するか検討してゆくことだと考える。

また、教師の知識観が三つに分かれていることについても、その理由について解明してゆくことが必要だと考える。

(註1):戸田山和久『科学哲学の冒険』NHK ブックス 2005 pp132~148 参照。

(註2):前掲(註1)

(註3):田口守一『刑事訴訟の目的』成文堂 p62、p85

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計2件)

大杉昭英、法教育充実のための課題、法と教育、法と教育学会誌、査読無、5巻、2015、111-120

大杉昭英、法教育の導入によって学校は変わったか - 新学習指導要領と法教育、自由と正義、日本弁護士連合会誌、査読無、vol165、2014、45-49

〔学会発表〕(計3件)

大杉昭英、社会科のこれまでとこれから、全国中学校社会科研究会、2016.11.17、岡山コンベンションセンター(岡山市)  
大杉昭英、社会系教科目における価値学習と知識観 授業者と学習者の知識観、社会系教科教育学会、2016.2.20、国立大学法人鳴門教育大学(鳴門市)  
大杉昭英、法教育充実のための課題 - 法と教育の協働、法と教育学会、2014.9.7、国立大学法人筑波大学(つくば市)

〔図書〕(計2件)

大杉昭英、授業改革のマスターキー、明治図書、2017、131

大杉昭英、中央教育審議会答申 全文と読み解き解説、明治図書、2017、455

〔産業財産権〕

出願状況(計0件)

名称：  
発明者：  
権利者：  
種類：  
番号：  
出願年月日：  
国内外の別：

取得状況(計0件)

名称：  
発明者：  
権利者：  
種類：  
番号：  
取得年月日：  
国内外の別：

〔その他〕

ホームページ等なし

6. 研究組織

(1)研究代表者

大杉 昭英(OSUGI Akihide)

国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・部長

研究者番号：50353397

(2)研究分担者

二井 正浩(NII Masahiro)

国立教育政策研究所・教育課程センター  
基礎研究部・総括研究官

研究者番号：20353378